



「主体的・対話的で深い学び」の課題：教師の高度な指導性を中心に

著者	徳岡 慶一
雑誌名	教育方法学研究
巻	18
ページ	37-52
発行年	2017-08-31
URL	http://hdl.handle.net/2241/00148555

「主体的・対話的で深い学び」の課題

― 教師の高度な指導性を中心に ―

徳 岡 慶 一

1. はじめに

21世紀は知識基盤社会であり、新しい知識・情報・技術が、活動の基盤として飛躍的に重要性を増している。加えて近年、情報化やグローバル化が、我々の予測をはるかに上回る速度で急速に進展している。急速なグローバル化、情報化や技術革新に伴って我々の生活も大きく変化しつつある。そして社会の変化は加速度を増し、複雑で予測困難となってきた。

そこで未来の社会を担う子どもたちには、予測困難な変化に対して、積極的に向き合って、多様な他者と関わり合う中で協働しながら、自分自身や社会のよりよい未来を切り拓いていくことが求められているのである⁽¹⁾。

そのため学校教育では、子どもたちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じ、かつ多様な他者と協働する質の高い学びを実現する必要があるのである。

暗記中心ではなく、高次の思考力を育成することを目指して既に二〇〇二年度から小学校、中学校、高校に順次「総合的な学習の時間」が導入された。またその後二〇一〇年度からは習得、活用、探究のバランスの取れた質の高い学びを実現するために、言語活動を重視することが求められた。それらは一定の成果をあげているものの、必ずしも十分な成果をあげているわけではない。

そこで次の学習指導要領では、学習の内容と方法の両方を重視し、子どもたちの学びの過程を質的に高めていくことを目指すことになり、指導法として「主体的・対話的で深い学び」が導入されることになったのである⁽²⁾。

「主体的・対話的で深い学び」において教師には高度な指導性が求められる。一方で這い回る経験主義を回避しつつ、他方で児童・生徒の主体性を損ねずに、高次の思考力を育成できるかどうかは、直接的には教師の指導性に負うところが大きいからである。そのため「主体的・対話的で深い学び」における教師の指導性に関する理論の構築は重要な課題である。

そこで本研究では、その一環として「主体的・対話的で深い学び」における課題を検討する。具体的には、第2節では、「主体的・対話的で深い学び」導入の経緯について検討する。第3節では、「主体的・対話的で深い学び」における課題について検討する。第4節では、「主体的・対話的で深い学び」における課題を解決するためには教師の高度な指導性が必要なことを述べ、教師が児童・生徒の学習を援助するための教授スキルとして、解明行動を提案する。最後に、今後の課題について述べる。

なお本研究ではアクティブ・ラーニングと「主体的・対話的で深い学び」を同義のものとして扱う。また教授スキルとは、「授業実施の一般的基本的技術」⁽³⁾であり、具体的には「教師の説明、情報提示、発問、指名、ほめる・しかる、などの行動」⁽⁴⁾を指すものとする。

2. 「主体的・対話的で深い学び」導入の経緯

二〇二〇年度から小学校、二〇二一年度から中学校において「主体的・対話的で深い学び」が導入されることになった。その経緯は次の通りである。

文部科学省は、高次の思考力を育成することを目指して二〇二〇年度以降小学校、中学校、高等学校に順次「総合的な学習の時間」を導入した。

しかしその後 PISA2003と2006において読解力の得点が OECD 平均と同程度にまで低下したことを契機にして、学習における言語の重要性が再認識されるようになり、言語活動が重視されることになった。

PISA は、義務教育修了段階の15歳児の生徒が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価するために OECD（経済開発協力機構、本部はパリ）が実施している国際的な調査であり、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野について、二〇〇〇年以降、3年ごとに調査が実施されている。最新の PISA 2015 には72か国・地域の約54万人の生徒が参加し、日本からは、全国の高等学校等

一九八校の1年生約六六〇〇人が参加している。

PISA調査は、義務教育修了段階の15歳児が持つている知識や技能を、実生活の様々な場面でどれだけ活用できるかを測定するものであり、生徒が特定の学校カリキュラムをどの程度習得しているかを見るものではない。また思考プロセスの習得、概念の理解、及び各分野の様々な状況の中でそれらを生かす力を重視しているところに特徴がある⁽⁵⁾。

PISAにおける読解力は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組むことである。」⁽⁶⁾と定義されている。

この定義に示されているようにPISAの読解力は論説文や物語文といった文章の内容の理解に加え、理解した内容を様々な場面に活用していくことを含んでいるのである。そこで文部科学省は各教科等で観察・実験や社会見学後のレポートの記述内容の充実などを目指す言語活動を充実させることにしたのである。

二〇〇八年の中央教育審議会答申では、学習指導要領の改訂に当たって充実すべき重要事項の第1として言語活動の充実をあげ、各教科等を貫く重要な改善の視点と

して示した。そして言語活動を中心に、思考力・判断力・表現力を育むために各教科で必要な学習活動として次の6つを示した⁽⁷⁾。

- ① 体験から感じ取ったことを表現する
- ② 事実を正確に理解し伝達する
- ③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする
- ④ 情報を分析・評価し、論述する

- ⑤ 課題について、構想を立て実践し、評価・改善する
- ⑥ 互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

これを受けて二〇一一年度からは各教科において言語活動が導入された。それらは一定の成果をあげている一方で課題を抱えている。その具体は次の通りである⁽⁸⁾。

成果としては次のようなことがあげられている。

- 多くの小・中学校で言語活動を意識した活動に取り組んでいる

- 言語活動の充実が児童生徒の学力の定着に寄与している
また課題としては次のようなことが指摘されている。

- 言語活動についての目的意識や、教科等の学習過程における位置づけが不明確であったり、指導計画等に効

果的に位置付けられていないことがある

- ・ 単なる話合いにとどまり形骸化している例
- ・ 言語活動を行うことが目的化している例など

○言語活動を行うことに負担を感じている教師や、時間を確保することが困難と考えている教師が少なくない
こうした言語活動をめぐる課題を解決する方策として打ち出されたのが、アクティブ・ラーニングの導入である。もともとアクティブ・ラーニングという用語が教育界で注目されるようになったのは、二〇一二年八月に中央教育審議会が大学教育の改善を求めた答申においてである。「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）の補足資料として添付された「用語集」において、アクティブ・ラーニングは次のように定義されている。⁽⁹⁾

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学

習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

この答申を受けて大学における伝統的な講義形式の授業をアクティブ・ラーニングに改善していく議論が盛んになったのである。このようにアクティブ・ラーニングは、大学教育を改善するために登場したのである。

ところがその後様相は一変する。二〇一四年一月に文部科学大臣が中央教育審議会に学習指導要領の改訂を諮問した際に、アクティブ・ラーニングが登場したのである。⁽¹⁰⁾

ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが

重要であるという視点です。

そのために必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。

（中略）

育成すべき資質・能力を確実に育むための学習・指導方法はどうかあるべきか。その際、特に、現行学習指導要領で示されている言語活動や探究的な学習活動、社会とのつながりをより意識した体験的な活動等の成果や、ICTを活用した指導の現状等を踏まえつつ、今後の「アクティブ・ラーニング」の具体的な在り方についてどのように考えるか。また、そうした学びを充実させていくため、学習指導要領等において学習・指導方法をどのように教育内容と関連付けて示していくべきか。（傍線部は筆者による。）

この諮問を受けて中央教育審議会では2年間をかけて

審議が行われ、二〇一六年一二月に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」が出された。この答申では、次のように述べている¹¹⁾。

○子供たちは、このように、主体的に、対話的に、深く学んでいくことよって、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解したり、未来を切り拓ひらくために必要な資質・能力を身に付けたり、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができる。また、それぞれの興味や関心を基に、自分の個性に応じた学びを実現していくことができる。

○こうした学びの質に着目して、授業改善の取組を活性化しようというのが、今回の改訂が目指すところである。二〇一四年一月の諮問において提示された「アクティブ・ラーニング」については、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとした。（傍線部は筆者による。）

このようにアクティブ・ラーニングは今時改訂の中核

に据えられたのである。ただし文部科学大臣が諮問したときには、「主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」という使われ方をしていたが、中央教育審議会では最終的には「主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）」と修正されたのである。これは「アクティブ・ラーニング」が表面的な学習、つまり話し合っているだけで大切なことを何も学んでいないという批判に対する対応として、そうならないように「深い学び」を追加したのである。

さらにこの答申を受けて二〇一七年三月に告示された小学校学習指導要領、中学校学習指導要領においては、アクティブ・ラーニングの文字は消えて、「主体的、対話的で深い学び」という用語に統一された⁽¹²⁾。新学習指導要領は、小学校では二〇二〇年度から、中学校では二〇二二年度から全面実施、高校では二〇二二年度から学年進行でそれぞれ実施される予定である。

ざっとアクティブ・ラーニングをめぐる議論を見てきた。当初は高等教育で注目されたアクティブ・ラーニングは、その後初等中等教育改善の方策として位置づけられ議論されてきたのである。

3. 「主体的、対話的で深い学び」の課題

本節では「主体的、対話的で深い学び」の課題について検討する。答申では「主体的、対話的で深い学び」を導入することによって「学校教育における質の高い学びを実現し、子供たちが学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすること」ができるとその意義を述べているのである⁽¹³⁾。

そして答申では、「主体的、対話的で深い学び」を【主体的な学び】【対話的な学び】【深い学び】の3つに分けてそれぞれの概要と具体例を説明している⁽¹⁴⁾。

【主体的な学び】

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

【例】

・学ぶことに興味や関心を持ち、毎時間、見通しを持

って粘り強く取り組むとともに、自らの学習をまとめ振り返り、次の学習につなげる

- ・「キャリア・パスポート（仮称）」などを活用し、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりする

【対話的な学び】

子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

【例】

- ・実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりすることで自らの考えを広める

・あらかじめ個人で考えたことを、意見交換したり、議論したり、することで新たな考え方に気が付いたり、自分の考えをより妥当なものとしたりする

- ・子供同士の対話に加え、子供と教員、子供と地域の人、本を通して本の作者などとの対話を図る

【深い学び】

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科

等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

【例】

- ・事象の中から自ら問いを見だし、課題の追究、課題の解決を行う探究の過程に取り組む

・精査した情報を基に自分の考えを形成したり、目的や場面、状況等に応じて伝え合ったり、考えを伝え合うことを通じて集団としての考えを形成したりしていく

- ・感性を働かせて、思いや考えを基に、豊かに意味や価値を創造していく

このように答申では「主体的、対話的で深い学び」を【主体的な学び】【対話的な学び】【深い学び】の3つに分けて説明しているのである。

ただし3つがバラバラにならないように、次のような注意喚起を行っている⁽¹⁵⁾。

これら「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である。単元や題材のまとまりの中で、子供たちの学びがこれら三つの視点を満たすものになっているか、それぞれの視点の内容と相互のバランスに配慮しながら学びの状況を把握し改善していくことが求められる。

「主体的、対話的で深い学び」を構成する3つの視点がバラバラにならないように配慮を求めているのである。

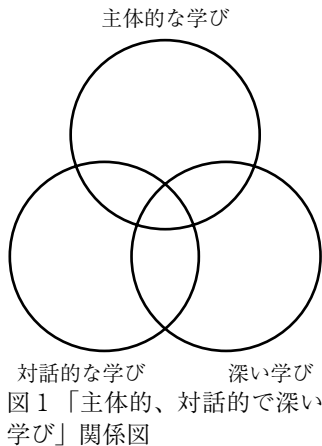
それでは次に「主体的、対話的で深い学び」の課題を検討する。課題は4点ある。

(1) 表面的な、いわゆる這い回る経験主義になりやすいことである

これについては大学教育にアクティブ・ラーニングの導入が提起された当初から指摘されていたことである。活動主義にならないように深い学びを目指すべきである

という指摘があり、中央教育審議会の答申でも当初諮問を受けたときは、「主体的、協働的な学び」だったのが最終的には「主体的、対話的で深い学び」と「深い学び」という言葉が意図的に追加されたのである⁽¹⁶⁾。

ところが先に見たように中央教育審議会の資料には、3つがバラバラでもかまわないような説明になっている。もちろん授業のある場面での学習が3つの内の一つしか満たしていないことは少なくないと思われる。しかし単元、学期、年間という長いスパンで見たときには、3つの内の2つないしは3つを満たしている学習が全く行われていないのでは、「主体的、対話的で深い学び」が成立しておらず、効果をあげることは期待できないのである。



(2) 主体的な学びのとらえ方が不十分である

先に見たように主体的な学びは、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」学びと捉えられている。

しかし「主体的な学び」をこのように捉えるのは不十分である。そこで主体的な学びを考える上で参考になるのが、deCharms, R. が提唱したオリジン・ボーン理論である。彼は Heider による自己原因性 (personal causation) の概念を発展させて独自の動機づけ理論を考案した。自分の行為を引き起こす原因が自己にあると感じている状態をオリジン (origin)、逆に自分の行為を引き起こす原因が自己の外側にあると感じている状態をボーン (pawn) と名付けたのであった。

そして彼は人間はオリジン状態にあるときに、内発的な動機づけを持つとしたのである。

つまり自分が自分の行為の原因になっている場合はオリジンであり、自分の外側にある場合はボーンなのである。つまりオリジンの場合が主体的であり、ボーンの場合は他律的なものである。そのことを deCharms はチェスの指し手とコマに模して説明したのである。指し手はコ

マを思うがままに動かせるが、コマは指し手の思うがままに動かされる。

つまり行為の原因が自分にあると意識できる場合、自己原因性が実感できる場合、学習者は指して意識を持つことができるのである。

例えば、校内の掃除を自分から進んでしている場合はオリジンでありその場合内発的動機づけにより、反対に先生に指示されてやっている場合はボーンで外発的動機づけによるとみなすのである。

つまり deCharms, R. のオリジン・ボーン理論を援用するならば、主体的な学びとは、学校教育における一定の制約は受けつつも学習者が自ら進んで学んでいる状態を指すのであり、答申ではその点のとらえ方が弱い。加えて自分のキャリア形成との関わりは必ずしも意識する必要はないのである⁷⁷⁾。

(3) アクティブ・ラーニングと児童・生徒との関係

アクティブ・ラーニングに積極的に取り組む児童・生徒には、①アクティブ・ラーニングが好きな児童・生徒、②アクティブ・ラーニングに意義を見いだす児童・生徒がいる。反対にアクティブ・ラーニングに消極的な児

童・生徒には、③アクティブ・ラーニングが嫌いで、苦手な児童・生徒、④アクティブ・ラーニングに意義を見いださない児童・生徒がいる。

アクティブ・ラーニングを積極的に推進しようとする教師にとって前者は都合のいい児童・生徒であるが、後者は逆である。教師は後者の児童・生徒を蔑ろにしない授業を展開することが求められるのである。あわせて万人に有効な教授法は無いわけで、アクティブ・ラーニングも万人に有効なわけではないことを胸に刻んでおく必要がある⁽¹⁸⁾。

(4) 学び方の教え方が体系化されていない

学習指導要領では教える内容については体系化が図られているが、学び方については十分体系化が図られていない。そのため行き当たりばったりになりがちであり、前の学年で学んだ学び方を使ってより高次の学び方につなげていくことが困難なのである。そこで学び方についても体系化を図り、体系化したものを示す必要があるのである。

4. 「主體的、対話的で深い学び」における教師の指導性

3で見た課題（特に(1)）を解決するためには、教師に高度な指導性が求められるのである。それではなぜ教師の高度な指導力が必要なのであるのか。

「主體的・対話的で深い学び」では学習者による主體的な学習が期待されており、教師が直接教えるのではなく、学習者が自ら問題解決できるように導いていく指導力が必要になるのである⁽¹⁹⁾。

例えば、「主體的・対話的で深い学び」において地域のいろいろな仕事について調べている小学生の場合を考えてみよう。その中にパン屋さんの仕事を調べ、パン屋さんにインタビューをしたり、実際にパンを作り体験した小学生がいたとする。この小学生は、パン屋さんの仕事の大変さを身を持って体験し、そのことを記録に残している。またパン屋さんがパンづくりにおいていろいろな工夫をしていることも知っている。

しかしパン屋さんがなぜそのような工夫をしているのかについては調べていないことが多い。このままでは

「パン屋さんはさまざまな工夫をしています。」「パン屋さんの仕事は大変です。」という表面的なレベルの学習で終わってしまう。ここで教師の出番である。

「どうしてパン屋さんは、朝早く起きて仕事をしているのでしょうか」「どうしてパン屋さんは、使う小麦にこだわっているのでしょうか」というような解明的な発問を行うことで、学習の幅を広げ、学習を深めることができるのである。

「主体的・対話的で深い学び」において教師は、児童の主体的な学習活動が適切に行われるように、児童に対して直接的指導を行う必要があるのである。

教師は、児童の学習状況を観察や発問などを通して的確に把握した上で判断し、その上で、児童の学習状況に応じた学習を維持、発展させるように援助・助言による指導を行うのである。反対に、児童の学習状況を的確に把握できない場合には、児童の学習を妨げるような指導を行うことになる。このような児童の学習状況に対応できるように柔軟性にある指導を行うことによって、教師は児童の主体的な学習を実現することを目指しているのである。

従って、このような直接的指導に見られる教師の指導

性は、伝統的な学校における教師の指導性よりもはるかに高度なものである。「主体的・対話的で深い学び」における教師の指導性は、従来の学校における教師のそれと比べると、専断的でないがゆえに、ともすれば見落とされやすい。

しかしそこでは、援助・助言という指導を通して児童の主体的な学習を妨げることなく、促進していくという高度な指導性が必要なのである。

本章では、「主体的・対話的で深い学び」における学習を援助する教授スキルの一つとして、解明行動を取り上げる。解明行動は、児童・生徒の主体性を阻害することなく、学習を深化・発展させる教授スキルであり、「主体的・対話的で深い学び」に相応しい教授スキルである解明行動は、もともと、アメリカで Hough と Duncan によって開発された OSIA (Observational System for Instructional Analysis) という教師の教授行為を記述・分析するためのカテゴリー・システムの一つである⁽²⁰⁾。

日本では小金井らが、大学における教師教育改善の環境として、OSIAを参考にして開発した教授行動のカテゴリーシステムを用いて教育実習生の研究授業を授業分析している⁽²¹⁾。

表1 反応・応答への解明行動のサブカテゴリー一覧²²⁾

カテゴリー	コード
教師の質問内容やその趣旨の解明	T 1 a ₁
学習者の応答内容の単純な解明	T 1 a ₂
応答の助けのための解明	T 1 b
応答の掘り下げのための解明	T 1 c
応答の再焦点化のための解明	T 1 d

この中で特に重視されたのが、「学習者の反応・応答への対応行動」の一つの解明行動である。授業において教師の発問に対して、教師が期待していない応答や誤答が出たとしても、それを手がかりにしてより適切な応答に至ることは少なくない。そこでその応答を考え出した理由な背景を学習者に問いかけることは意味があるのである。

さて、小金井らは解明行動をより詳細に記述・分析するために、5つのサブカテゴリーに細分化したのである(表1)。

第1は、「教師の質問内容やその趣旨の解明(T 1 a₁)」である。

第2は、「学習者の応答内容の単純な解明(T 1 a₂)」である。これらの行動は、教師の主発問に対する学習者の応答内容から、学習者が教師の主発問を正しく理解していないときや、応答が他の学習者に理解しにくいと教師が判定したときに用いられる。

第3は「応答の助けのための解明(T 1 b)」である。この行動には、応答の根拠となる事象を思い起こさせること、既に応答した内容について、そのように考えた理由を聞くことなどがある。

第4は、「応答の掘り下げ(T 1 c)」である。これは、応答についてより深く思考させるための解明行動で、詳細な説明を求めること、応答の根拠となる事象について聞くことなどである。

第5は「再焦点化(T 1 d)」である。これは、掘り下げ(T 1 c)の特殊な場合で、同じ概念を示す別の事例を示すように要請することによって、その概念の定着を

目指すことや、応答について別の観点や方向から検討するよう要請することである。

解明行動は、授業における児童・生徒の「応答の内容をさらに解明し、掘り下げ、焦点化していく」ための教授スキルであり、「きわめて重要な機能を持ち、授業の流れの中で、かなり高次の推論を必要とするカテゴリーであり、教師経験の少ない者にとっては、出現度の低い高次の行動の一つ」として位置づけられている。

つまり解明行動は、学習者の思考を深めたり広げたりするベテラン教師に特有の高度な教授スキルの一つなのである。例えば、井上らは国語教育で著名な大村はまの授業を分析して、大村の授業の大きな特徴の一つに「それだけ子どもたちに考えさせ、思考を掘り下げていくことを、教師が常に意識しながら子どもに問いかけている」と、解明行動が頻繁に行われていることを明らかにしている²³⁾。

こうした解明行動のスキルを駆使することで、「主体的・対話的で深い学び」が浅くて表面的な活動主義に陥らないように、歯止めをかけることが可能となるのである。

5. おわりに

本研究では、「主体的・対話的で深い学び」における課題を提示して検討した。そして教師が児童・生徒の学習を援助するための教授スキルを提示した。「主体的・対話的で深い学び」において教師が習得すべき教授スキルは何も学習を援助するスキルだけではない。本研究ではその他の教授スキルについては提示できなかった。それらの提示については今後に期したい。

註

- (1) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）二〇一六年十二月二二日、九―一一頁。

http://www.next.go.jp/b_menu/shingi/chukyو/chukyو0/tou shin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf。（二〇

一七年四月一六日最終閲覧）

- (2) 同上、二六頁。

- (3) 山川信晃「授業実施のスキル（授業の一般技術）」教育技術研究会編『教育の方法と技術』ぎょうせい、一九九三年、一四六頁。
- (4) 生田孝至「教授スキル」日本教育工学会編『教育学事典』実教出版、二〇〇〇年、二〇六―二〇七頁。
- (5) 文部科学省、国立教育政策研究所「OECD生徒の学習到達度調査 Programme for International Student Assessment～2012年調査国際結果の要約～」二〇一三年、六頁。
http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf
(二〇一七年四月一六日最終閲覧)
- (6) 同上、七頁。
- (7) 中央教育審議会答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善につとむ』二〇〇八年。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tou shin_icsFiles/afeldfile/2009/05/121216828_1.pdf (二〇一七年四月一六日最終閲覧)
- (8) 中央教育審議会「言語活動の充実について②～言語活動の検証・改善のための有識者との意見交換（二〇一四年一〇月一〇日、三一日）より～」『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）補足資料その1』二四頁。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin_icsFiles/afeldfile/2017/01/201380902_4_1_1.pdf (二〇一七年四月一六日最終閲覧)
- (9) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）用語集」三頁。二〇一二年八月二八日
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin_icsFiles/afeldfile/2012/10/041325048_3.pdf (二〇一七年四月一六日最終閲覧)
- (10) 文部科学大臣「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」二〇一四年一月二〇日中央教育審議会。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tou shin/1353440.htm (二〇一七年四月一六日最終閲覧)
- (11) (1)と同じ、四七一―四八頁。
- (12) 文部科学省『小学校学習指導要領』二〇一七年。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-

cs/_icsFiles/afieldfile/2017/03/31/1383995_2_1.pdf. (二〇一七年四月一六日最終閲覧)

- (13) (1)と同じ、四九頁。
- (14) (8)と同じ、一四頁。
- (15) (1)と同じ、五〇頁。
- (16) 「深い学び」については松下が提唱する「ディープ・アクティブラーニング」が参考になる。松下佳代編著、京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング・大学授業を深化させるために』勁草書房、二〇一五年。
- (17) 鹿毛雅治『学習意欲の理論・動機づけの教育心理学』金子書房、二〇一三年。一九八一—一九九頁。
- (18) 田上哲「教育方法学的立脚点から見たアクティブ・ラーニング」日本教育方法学会『アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』図書文化社、二〇一六年、一八一—二二頁。
- (19) 「総合的な学習の時間」における教師の指導性の重要性和学習を援助する教授スキルの具体としての解明行動については、次の著書で検討した。徳岡慶一『総合的な学習の時間』における教師の指導性—学習を援助する教授スキルを中心に—田中耕治、森脇健夫、徳岡慶一『授業づくりと学びの創造』学文社、二〇一一年、八八一—一九九頁。
- (20) Hough, John B. & Duncan James K. Teaching: description and analysis. Addison-Wesley, 1970年。
- (21) 小金井正巳、井上光洋「授業行動のカテゴリ化とカテゴリー・システム」日本理科教育学会『現代理科教育大系第5巻』東洋館出版社、一九七九年、二七一—六〇頁。
- (22) 井上光洋「教授行動のカテゴリー・システムの開発と教授スキル」教育技術研究会編『教育の方法と技術』ぎょうせい、一九九三年、三一—三一九頁。
- (23) 西森章子、井上光洋「大村はまの授業論に関する研究(1)」『大阪大学人間科学部紀要』第二四巻、一九九八年、七二—八七頁。